

«Å skrive seg et rom»

En studie av aktørskap i andrespråkstekster

Av Ingri Dommersnes Jølbo
Universitetet i Oslo

Sammendrag

Artikkelen tar for seg *aktørskap* ('agency'), et begrep som i økende grad blir brukt for å studere samspillet mellom sosiale og individuelle prosesser i andrespråkstilegnelse. I artikkelen undersøker jeg hvilket potensial begrepet har som analytisk verktøy for å studere andrespråksskriving. Gjennom å analysere fire tekster skrevet av en elev i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom, utforsker jeg hvordan aktørskap kan operasjonaliseres og videreutvikles innenfor et *dialogisk* rammeverk. Formålet med artikkelen er dermed todelt og inkluderer både 1) å utforske hvordan aktørskap kan videreutvikles og operasjonaliseres i studier av andrespråksskriving og 2) diskutere hvordan aktørskap kan belyse og forklare viktige trekk ved andrespråksskriveres språk- og skriveutvikling. I artikkelen blir andrespråkstekstene analysert med tanke på hvordan de inngår i et dialogisk samspill med noen av de diskursive rammene som omgir skrivingen. Jeg argumenterer for at aktørskap kan forstås som evnen og muligheten til å skape et rom for seg selv i og gjennom teksten. Begrepet åpner derfor for en mulighet til å diskutere hvordan nye språkbrukere forhandler om medlemskap og konstruerer sine identiteter i en ny språkkultur, og kan bidra med interessante perspektiver på både andrespråksskriving spesielt og andrespråklæring generelt.

Nøkkelord: *andrespråksskriving, aktørskap, dialogisme*

Innledning

I løpet av de siste tiårene har andrespråksforskningen vært preget av en orientering mot å forklare språklæring ut fra sosiale aspekter (DeFina 2015:271, Swain og Deters 2007). Denne dreiningen har vært så omfattende at internasjonale forskere på andrespråksfeltet har kalt den en sosial eller en sosiolingvistisk vending (Block 2003, Dörnyei og Ushioda 2013). I sammenheng med dette har det gjort seg gjeldende et behov for å forklare språklæring og språktilegnelse som en individuell prosess, der enkelt-individets intensjoner, handlinger, følelser og historier er viktige faktorer (Pavlenko og Lantolf 2000:155). Begrepet *aktørskap* ('agency') kan representere en slik tilnærming til å studere andrespråksinnlæringen som et handlende, komplekst og unikt individ, som samtidig er situert i en bestemt kulturell og sosial kontekst, og det kan bidra til å belyse «the intricate and multifaceted intersections between individual and social processes» (De Fina 2015:272). Samtidig som begrepet åpner for å studere andrespråkslæring på måter som blant annet tydeliggjør at innlæringen selv er en aktiv deltaker i læringsprosessen, framstår det også tvetydig – og som utfordrende å bruke analytisk. Aktørskap er brukt i flere ulike fagfelt og også på ulike måter innenfor samme fagfelt (se for eksempel Vitanova mfl. 2015).

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan aktørskap kan bidra til å kaste lys over noen sider ved andrespråksskrivingen til en ung kvinne med bakgrunn fra Somalia, som er deltaker ved grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom. Gjennom en analyse og drøfting av hennes tekster og de diskursive rammene skrivingen foregår i samspill med, utvikler jeg et forslag til en dialogisk definisjon av aktørskap. Artikkelen bidrar dermed både med en utforskning og diskusjon av hvordan aktørskap kan defineres og viser gjennom analyseeksempler hvordan aktørskap kan brukes som innfallsvinkel til å forklare interessante, men lite utforskete, sider ved andrespråksskriving.

Aktørskap i andrespråksforskningen: plassering i et forskningslandskap

Språkinnlærerens aktørskap (begrepet er oversatt fra det engelske 'agency') blir i flere studier betraktet som en viktig inngangsport til å forstå språklæring (Miller 2014, Swain og Deters 2007, Van Lier 2008). Pavlenko og Lantolf (2000:169) argumenterer til og med for at «[...] the ultimate attainment in second language learning relies on one's agency». I en tone-

angivende artikkel om aktørskap, definerer Ahearn (2001:112) begrepet ganske enkelt som «the socioculturally mediated capacity to act». Hun vektlegger dermed at aktørskap refererer til (sosiokulturelt situert) handling. Denne generelle definisjonen er det imidlertid vanskelig å operasjonalisere analytisk, noe også Ahearn (2001) selv poengterer. Hun peker på at siden begrepet blir brukt ulikt innenfor ulike fagfelt og i ulike kulturelle kontekster, er det av stor betydning å definere og operasjonalisere begrepet i relasjon til den konteksten det blir brukt i.

Miller (2010) forstår utøvelse av aktørskap i sammenheng med hvordan et handlende individ, som er situert innenfor ideologisk definerte rom, blir posisjonert av andre og seg selv. Hun anlegger dermed et dialogisk utgangspunkt for å forstå begrepet, som et samspill mellom individ og diskurser. Dufva og Aro (2015) peker på at et slikt dialogisk perspektiv fanger opp nye, og andre typer, aspekter ved språklæringen enn det en utelukkende sosiokulturell forståelse av aktørskap gjør. Oppfatningen om at det sosiokulturelle og det dialogiske perspektivet forstår aktørskap på noe ulike måter, blir også diskutert av Sullivan og McCarthy (2004:293). De argumenterer for at sosiokulturelle perspektiver på aktørskap hovedsakelig har fokusert på hvordan aktøren bruker de (sosiokulturelt) tilgjengelige ressursene for å vise sin posisjon, og at det dermed er et instrumentelt syn på aktørskap som legges til grunn. Det vil si at graden av aktørskap kan måles i relasjon til i hvor stor grad språkinnlæreren klarer å benytte seg av de lingvistiske ressursene i det nye språket (se også Hicks 2000). En slik sosiokulturell innfallsvinkel gjør, ifølge Sullivan og McCarthy (2004), at det individuelle perspektivet blir underkommunisert, og det må derfor bli «enriched with an individual sensibility» (Sullivan og McCarthy 2004:293). Siden språkinnlærere er komplekse personer, må nettopp de individuelle erfaringene, følelsene og verdiene stå sentralt i en analyse av aktørskap (Sullivan og McCarthy 2004, Dufva og Aro 2015).

Dufva og Aro (2015) viser at Bakhtins kronotop-begrep kan brukes for å vise hvordan individet konkret konstruerer et rom for seg selv, eller okkuperer en bestemt plass i tiden, og dermed utviser aktørskap (Bakhtin 1990). Ifølge Bakhtin (1993) er det opplevelsen av å delta i hendelser med utgangspunkt i et individuelt rom (som er situert i tid og sted), som kan beskrive opplevelsen av aktørskap. Konkret vil dette komme til uttrykk i hvorvidt individet gjennom sine tolkninger og framstillinger av fortidige hendelser tar ansvar for, og gir mening til, disse hendelsene, og om hun eller han ser potensialet i framtidige hendelser (Sullivan og McCarthy 2004:296). På denne måten kan skriveren skape et koherent narrativ om seg selv, noe som er viktig fordi det er «[...] through these forms of knowledge that our

lives hang together» (Lantolf og Thorne 2006:138). Et slikt koherent narrativ må altså forstås som bundet av tid og rom og blir dannet i en dialogisk interaksjon mellom individuelle uttrykk og diskursive rammer. Dermed er ikke aktørskap et fenomen som kan forstås utelukkende individuelt eller kun som fastlåst i et situert rom. Både sosiale og individuelle prosesser er del av en dialogisk prosess, hvor individet fra sitt ståsted forhandler om «sitt rom» gjennom å posisjonere seg i et ideologisk landskap (Miller 2010). Siden det ikke er hendelsene i seg selv som er viktige, men individets tolkning, er aktørskap alltid åpent for forhandling, både med tanke på fortidige og framtidige hendelser.

Ut fra en dialogisk forståelse er ikke aktørskap noe en enten har eller ikke har, men noe en kontinuerlig forhandler og konstruerer i takt med hvordan omgivelsene og individet endrer seg, og hvordan de individuelle tolkningene av dette utspiller seg. I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i en slik dialogisk tilnærming til aktørskap som er beskrevet over og utforsker gjennom analysen hvordan begrepet kan defineres. Gjennom studien av tekstene til en andrespråksskriver, operasjonaliserer jeg begrepet gjennom å vise på hvilke måter hun beskriver fortidige hendelser og tanker om framtiden, og hvordan dette skjer i samspill med de diskursene skrivingen er i dialog med.

En etnografisk innfallsvinkel

I artikkelen er det datamateriale samlet inn gjennom et etnografisk feltarbeid som presenteres. Innsamlingen ble gjort i en klasse ved en grunnskoleavdeling for minoritetsspråklig ungdom. Elevene som går her er i alderen 16–20 år, har norsk som andrespråk og har bakgrunn fra flere ulike land. Innsamling av data foregikk gjennom deltakelse i alle klassens norsktimer det siste semesteret de var elever ved grunnskoleopplæringen. Elevene skulle begynne på videregående skole den påfølgende høsten, og resultatene de fikk dette semesteret, var dermed avgjørende for hvilken videregående skole de hadde mulighet til å begynne på.

Datamaterialet som ble samlet inn gjennom de seks månedene feltarbeidet varte, inkluderer fire tekster fra hver elev i klassen (de tekstene som dannet grunnlaget for den endelige evalueringen av skriftlige ferdigheter i norskfaget), observasjonsnotater fra alle norsktimene, samt flere intervjuer med syv av elevene – alle med somalisk bakgrunn. I denne artikkelen er det en av disse elevene, her kalt «Fatima», som presenteres.

Fatima

Fatima er 19 år gammel og kom til Norge for fire år siden, etter å ha flyktet fra Somalia. Flukten gikk gjennom flere land før hun kom til Norge. På grunn av kollapsen i utdanningssystemet som borgerkrigen i Somalia førte med seg, samt mange år på flukt, har hun lite og fragmentert formell utdanning fra tiden før hun kom til Norge. Fatima er imidlertid veldig opptatt av å få en utdanning nå, noe hun mener vil åpne nye og mange muligheter for henne. Til tross for at hun har noen språklige utfordringer knyttet til det å skrive tekster i norskfaget, framstår hun gjennom skriving og samtale som en aktiv og engasjert person som tar ansvar for egen læring og som har utviklet strategier for å lykkes med sin språklæring. Hun framstår med andre ord som en person som viser evne til *handling*, et uttrykk som nevnt ovenfor settes i forbindelse med aktørskap (Ahearn 2001). I tillegg til at Fatima viser mye vilje til å handle, er tekstene preget av et politisk og sosialt engasjement. Gjennom intervjuene viser hun en vilje til å endre forhold i verden, og hun setter seg selv i sentrum av endringene. Disse faktorene gjorde det interessant å undersøke hvordan aktørskap kan bidra til å forklare Fatimas språklæring, og spesielt andrespråksskrivingen hennes. I tillegg til de fire tekstene hun skrev i norskfaget, er det tre intervjuer med henne som ble tatt opp og transkribert, samt observasjonsnotater fra klasseromssituasjoner, som utgjør datamaterialet som analyseres og presenteres her. Det er imidlertid primært de fire tekstene, og dermed hvordan aktørskap kommer til uttrykk i Fatimas skriving, som blir tematisert.

Forskningsspørsmål

Det er to forskningsspørsmål som undersøkes i artikkelen:

- 1) Hvordan kan begrepet aktørskap videreutvikles og operasjonaliseres gjennom å studere skrivingen til andrespråksinnlæreren Fatima som en dialogisk prosess mellom individuelle og sosiale prosesser?
- 2) Hvordan kan aktørskap belyse og forklare viktige trekk ved andrespråksskriveres språk- og skriveutvikling?

Disse spørsmålene operasjonaliseres gjennom 1) å undersøke hvordan Fatima skriver om fortidige og framtidige hendelser i tekstene sine, hvordan hun posisjonerer seg for leseren og hvordan tekstene kan leses i relasjon til de diskursene skrivingen er i dialog med, og 2) å diskutere hva en dialogisk forståelse av begrepet aktørskap kan bidra med i forskning på andrespråksskriving, og hvilke pedagogiske implikasjoner det kan gi.

Diskursive rammer for Fatimas skriving

En dialogisk forståelse av aktørskap tydeliggjør at interaksjonen mellom individet og de diskursive rammene er viktige. Diskurs blir i denne sammenheng forstått som «the epistemological mechanism by which we come to see and know (i.e. to recognize) what is treated as valued and real» (Miller 2014:145). Denne beskrivelsen viser hvordan diskurs forstås ideologisk, fordi de verdiene som anses som vanlige, ekte og riktige ofte blir tatt for gitt, mens de egentlig er konstruksjoner – og dermed noe som kan endres. Diskurser er altså forbundet med forestillinger som kan endres, og som varierer mellom ulike tider, kulturer og personer. I det følgende viser jeg hvilke verdier og forestillinger to slike diskurser representerer, nemlig diskursene knyttet til «det norske» og «det somaliske i det norske». Dette gjøres for å tydeliggjøre at Fatimas skriving må ses i relasjon til hennes fortid og nåtid, hennes egne tolkninger av dette, samt andres forestillinger om henne, og at det er den dialogiske interaksjonen mellom disse elementene som skaper utgangspunktet for hennes utøvelse av aktørskap. I tillegg utgjør det som kan karakteriseres som «det somaliske i Somalia» en operativ diskurs i skrivingen til Fatima, noe jeg i artikkelen har koblet til hennes beskrivelser av fortiden. Siden dette er hennes egen fortolkning av «det somaliske i Somalia», har jeg lite grunnlag for å definere dette som en egen diskurs, utover det Fatima selv forteller.

Gjennom å undersøke diskursene som representerer «det norske», tydeliggjør jeg rammene som ligger i læreplanen og som kan identifiseres i forestillingene om hva opplæringen i en norsk skolekontekst skal inneholde. Ved å undersøke «det somaliske i det norske» viser jeg hvilke forestillinger og forventninger identiteten som somalisk flyktning i Norge bærer med seg. For å undersøke dette bruker jeg medieframstillinger og statistikk om den somaliske innvandrerbefolkningen i Norge. Disse diskursene representerer imidlertid ikke et komplett bilde av rammene for Fatimas skriving, men er valgt nettopp med tanke på å forstå hvordan Fatima skaper seg «et rom i skrivingen» i den fasen hun er i akkurat nå. Som en forholdsvis ny innvandrer til Norge, som også er i ferd med å bli voksen, konstruerer hun identiteter i et spenn mellom ulike krefter og diskurser.

I den videre analysen blir Fatimas tekster undersøkt med tanke på hvordan de interagerer med diskursene som representerer «det norske» og «det somaliske i det norske». Ved å undersøke noen av de diskursene som omgir Fatimas skriving i skolen, er ikke hensikten å vurdere om disse er «riktige» eller «gode», men heller å understreke at det faktisk finnes noen slike ideologiske rammer i opplæringen. Gjennom å undersøke hva de re-

presenterer, kan en få en større forståelse for noen aspekter som er viktige for hvordan utøvelse av aktørskap kan tolkes og forstås. Avgrensingen er som nevnt gjort ved å fokusere på diskurser som representeres i og gjennom norskopplæringen på den ene siden, og på de diskursene som handler om hvordan Fatima kan bli posisjonert i Norge, og i klasserommet, på grunnlag av hennes fortid og nåværende status som kvinnelig somalisk flyktning med lite utdanning, på den andre siden.

I det norske: Verdier og normer i norskopplæringen

Opplæringen som Fatima følger, som avgangselev ved en grunnskoleavdeling for minoritetsspråklig ungdom, er styrt av den gjeldende læreplanen i norsk skole, Kunnskapsløftet (K06). Dette styringsdokumentet legger både konkrete rammer for opplæringen, i form av læringsmål, og inneholder også mer generelle mål og normer knyttet til skolen som en sosialiseringsarena. I det følgende skal vi se på hvilke verdier målene og normene i den generelle og i den norskfaglige delen av læreplanen representerer.

Den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2006) er ment å angi de overordnede målene for opplæringen, og gjenspeiler det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget den er bygget på. Noen av verdiene som kommer fram gjennom formuleringene i læreplanen, er *selvstendighet* («mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning» s. 4), *dømmekraft* («[d]ømmekraft utvikles ved å vurdere ytringer og ytelser mot standarder» s. 7) og *drivkraft* («[g]od læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid» s. 9). I tillegg skal elevene gjennom opplæringen bli *demokratiske* borgere («fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet» s. 2). Den siste formuleringen tar i tillegg opp hvordan *identitetsutviklingen* som skjer gjennom opplæringen foregår, noe som også blir uttrykt i formuleringen «[u]tviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer» (s. 4).

I læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet 2010)¹, blir det også lagt vekt på at eleven skal være *selvstendig* og ha evne til å tenke *kritisk*. I kompetansemålene etter 10.trinn står det at elevene skal «lese kritisk og vurdere teksters troverdighet» (s. 9), og eleven blir oppfordret til å uttrykke *egne meninger* («stå fram med egne meninger» s. 1, «uttrykke egne følelser og meninger» s. 5).

De formuleringene som gjelder identitetsutvikling i læreplanen, er i stor grad koblet opp mot nasjonal identitet og identitet forstått som nedarvede

normer og væremåter. Identitet blir dermed i stor grad forstått som *likhet*, noe som også har blitt kalt et bærende prinsipp ved den norske enhetsskolen (Gullestad 2002, Aarvik 2009). Lidén (2001) drøfter hvordan en homogen likhetsideologi kan gjøre underliggende hierarkier og maktprosesser utydelige, og dermed usynliggjøre mangfold og det flerkulturelle. Ved at alle elever tilegner seg en felles standard og visse språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulikt utgangspunkt, kan målet om utjevning nås (Lidén 2001:68). En slik reproduksjon kommer for eksempel til syne i hvordan elevenes innspill blir definert inn i lærerens forståelsesmåte, slik at en felles offisiell diskurs blir skapt og bearbeidet (Lidén 2001:71). Rosén (2013) har undersøkt liknende forhold, nemlig hvordan bestemte forestillinger koblet til språk, kjønn og nasjon trekker grenser mellom inklusjon og eksklusjon i språkundervisningen for innvandrere i Sverige. I Norge har resultater fra prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) vist at vurderingen av tekster skrevet til grunnskolens avgangseksamen i norsk kan relateres til en bestemt, kulturell praksis. Berge (2005) skriver at «[p]røvekonstruksjonen har normforbilder i en individualiserende og selvkommuniserende romantisk skjønnlitterær skrive-tradisjon» (Berge 2005:189)

En gjennomgang av hvilke verdier som er assosiert med opplæringen, er i denne sammenhengen interessant av to årsaker. For det første fordi det tydeliggjør at (norsk)opplæringen er en sosialiseringsarena der det blir formidlet noen verdier. Dette tydeliggjør at elevenes skrivning ikke skjer i en nøytral kontekst, men tvert i mot i et samspill mellom eksplisitte mål for, og implisitte normer i, opplæringen og de (mer eller mindre) skjulte normene i samfunnet hvor opplæringen skjer. For det andre er denne oversikten interessant fordi den viser konkret at verdiene som anses som viktige i den konteksten som undersøkes her, er forbundet med (blant annet) selvstendighet, demokrati og det å ha egne meninger. De normative forventningene til hva og hvordan elever skal skrive i norskfaget, utgjør dermed en betydningsfull diskurs i Fatimas skrivning.

Det somaliske i det norske: «Ung flyktning fra Somalia med lite utdanning»

Fatima har bodd i Norge i fire år og er dermed en forholdsvis ny elev i den norske skolen. Hun hadde ikke mye erfaring fra å gå på skole fra tiden før hun kom til Norge. Det å være ung, kvinnelig flyktning med lite skolebakgrunn fra Somalia i Norge assosieres med noen forventninger om hvem hun er og hvilke muligheter hun har, selv om slike forventninger vil endres over

tid – og i tråd med hvordan samfunnet endrer seg. I denne artikkelen blir som nevnt noen av disse undersøkt med utgangspunkt i statistikk og forskning om somaliere i Norge og i medias rolle som formidler av denne type oppfatninger.

Den somaliske innvandrerbefolkningen i Norge er meget ung, og mange har kort botid i landet. I tillegg har mange somaliere i Norge liten eller ingen skolebakgrunn, samt en relativt lav deltakelse i arbeidslivet sammenlignet med andre innvandrergrupper (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009, Olsen 2015). Det lave utdanningsnivået blant somaliere generelt kan ses i sammenheng med at innvandrere fra Somalia har flyktet fra et land uten et fungerende utdanningssystem etter statskollapsen i 1991. Særlig innvandrere som kommer til Norge etter fylte 16 år, og som mangler grunnleggende utdanning, kan møte utfordringer fordi de må gjennomføre grunnskoleopplæring parallelt med at de lærer norsk (Horst mfl. 2013:50). Dette er pedagogisk krevende, i tillegg til at mange av deltakerne i denne type opplæring også har utfordringer på det personlige planet. Dette kan innbefatte traumer etter flyktningeerfaringer (Horst mfl. 2013: 72) og bekymringer for personlig økonomi, der ønsket om utdanning kan komme i konflikt med behovet for å tjene penger (Thorshaug og Svendsen 2014:49).

Fangen (2008) viser at innvandrere som er avhengig av offentlig hjelp, og som mangler nettverk som har kjennskap til det norske samfunnet, er spesielt sårbare for krenkelser. Dette kan føre til dårlig kommunikasjon mellom innvandrere og representanter for velferdssystemet og kan resultere i opplevelser av tapt verdighet – kanskje spesielt blant grupper med lite utdanning og som med den bakgrunnen har en lang vei å gå for å komme inn på det norske arbeidsmarkedet. En rapport viser at somaliske kvinner var den enkeltgruppen med svakest resultater av alle som gikk ut av introduksjonsprogram i 2006, og dette blir sett i sammenheng med store barnekull og omsorgsoppgaver hos denne gruppen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009).

Den samme rapporten refererer til medias rolle og at «oppslag i norske medier kan tyde på at det er en utbredt oppfatning at mange somaliere utnytter velferdsordninger som for eksempel sosialhjelp eller stønad til enslig mor eller far» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009:12). En opplevelse av diskriminering som slike framstillinger kan gi, kommer også fram i levekårsundersøkelsen blant innvandrere i 2005/2006, som viser at innvandrere med bakgrunn fra Somalia opplever mest forskjellsbehandling: «Noen innvandrergrupper, og kanskje spesielt somaliere, blir også ofte omtalt i media som en gruppe forbundet med mange problemer og manglende deltakelse i det norske samfunnet. Deres opplevelser av diskriminering kan dermed være uttrykk for marginalisering.» (Tronstad 2009: 27).

Medias framstilling av somaliere kan på den måten bidra til å (re) produsere en diskurs om hvordan denne innvandrerguppen «er», som igjen kan føre til en generell stigmatisering eller marginalisering av gruppen. Slike forestillinger kan imidlertid bli justert av studier som viser at somaliske foreldre verdsetter utdanning høyt (Holm 2011) og statistikk om det samme (Henriksen 2007). I Norge bruker også personer med somalisk bakgrunn stemmeretten i større grad enn andre innvandrergupper (Horst mfl. 2013:137).

Disse forestillingene om hvordan somaliere «er» og hva de «kan/ikke kan» er tatt med her for å vise at denne typen diskursive rammer også kan være relevante for å forstå Fatimas skriving. Bigelow og King (2014) viser at denne type forventninger kan utgjøre diskursive rammer for hvordan skriverne blir betraktet av andre og hvordan de ser på seg selv. Gee (2000) viser at måten læreren tildeler elevene identiteter på gir ulikt spillerom til hvordan de konstruerer identiteter i klasserommet. Forventninger og antakelser kan dermed være med på å skape tilgjengelige identitetsmodeller i opplæringen.

Presentasjon og analyse

Den følgende analysen tar utgangspunkt i Fatimas tekster, da det primært er hvordan aktørskap kommer til uttrykk gjennom skriving som er sentralt i denne artikkelen. I analysen utforsker jeg hvordan en dialogisk innfalls-vinkel til aktørskap kan brukes som en inngang til å studere Fatimas beskrivelser av fortidige og framtidige hendelser og hvordan disse er i dialog med to aktuelle diskurser, nemlig «det norske» og «det somaliske i det norske». Etter en gjennomgang av tekstene, blir de studert i sammenheng med framstillinger av Fatima som kommer fram i intervjuer og klasseroms-situasjoner og i relasjon til de diskursive rammene som er presentert her. Funnene herfra danner utgangspunkt for å diskutere Fatimas aktørskap som et samspill mellom individuelle uttrykk og diskursive rammer.

Fatimas tekster og lesingen av dem

Tekstene til Fatima blir i det følgende analysert ut fra hvorvidt hun gjennom skrivingen gir mening til fortidige handlinger og uttrykker potensial for framtidige (Sullivan og McCarthy 2004, Bakhtin 1993). For å gjøre dette må hun trekke ut hvordan «particular versions of self in time and space are articulated or separated from other versions» (Leander 2004:190). Siden

tekstoppgavene hun svarer på, i stor grad åpner for at hun kan velge tema selv, samt gir frihet i hvordan hun skaper en relasjon med leseren (jf. Evensen 2003, Berge 2005), kan dermed hva hun velger å skrive om – altså hva hun trekker fram i teksten – bli en del av hvordan hun viser aktørskap i teksten.

Det som gjør Fatimas tekster spesielt relevante for en slik analyse, er at hun i alle tekstene skriver om selvbiografiske og faktiske hendelser, og at hun formidler sine egne meninger og refleksjoner i tekstene (jf. intervju). De fire tekstene som blir analysert her, og som Fatima skrev i løpet av det siste semesteret ved grunnskoleavdelingen, er gjengitt i tabellen under. Samtlige tekster ble skrevet på skolen, på datamaskin (i Microsoft Word og med tilgang på retteprogram) og med en tidsramme på 4–6 timer. Alle tekstene ble evaluert av læreren til 2 eller 3 på karakterskalaen (1 er stryk og 6 er beste karakter). Tekstene blir i det følgende presentert én for én. Først med en oversikt over handlingen, deretter med en gjennomgang av hvordan Fatima beskriver tid og rom i teksten, altså hvordan hun presenterer fortidige og framtidige aspekter og hvilken rolle hun selv spiller i handlingen. Til slutt blir tekstene presentert ut fra hvilken relasjon som skapes med leseren.

	Tekst 1 Skrevet i februar	Tekst 2, Skrevet i mars	Tekst 3 Skrevet i mars	Tekst 4 Skrevet i april
Oppgavetekst	«Skriv en fortelling om kjærlighet som er vanskelig»	«Skriv en skjønnlitterær tekst om et vendepunkt i livet»	«Med datamaskiner og mobiltelefoner kan vi være pålogget og tilgjengelige hele tiden. Hva har dette å si for det livet vi lever? Skriv en sakpreget tekst. Lag tittel selv»	«Skriv en skjønnlitterær tekst der hovedpersonen opplever hvordan det er ikke å kunne uttrykke meningene sine. Lag en passende tittel»
Tittel	«Hvor mye kjærlighet man har å få frihet og i landet sitt»	«Mørke livet ble fornedret til lyse livet»	«Teknologien blir populær»	«Konsekvensene av ytringsfrihet»

Tabell 1: Oversikt over Fatimas tekster

Tekst 1: «Hvor mye kjærlighet man har og få frihet og i landet sitt»
(Oppgavetekst: «Skriv en fortelling om kjærlighet som er vanskelig»)

Denne teksten handler om hvordan medlemmer av frihetsbevegelsen i Somalia kjempet mot den britiske invasjonen av landet. Første avsnitt i teksten handler om hvordan britene okkuperte landet og hvor trist dette var – og er. I andre avsnitt blir sjefen for frigjøringsbevegelsen introdusert:

Mohamed. Han «bestemte å krige mot kolonien» og «[f]lere år prøvde han å våkne folket». Mohamed beskrives som en aktiv og fredelig forkjemper for at Somalia skal bli et fritt land. Han svarte for eksempel på et brev fra britene med et dikt, der han skriver at han ikke lar seg true: «Jeg innrømmer deres makt. Men dere vet ikke hvor makt jeg har», «Dere kan true meg hvor mye dere vil [...] Gjør hva dere vil. Jeg går forsett min vei. Jeg skal ikke gi opp til jeg får ladet mitt». Han lar seg ikke true eller bestikke, og penger er ikke viktig i forhold til kjærligheten han føler for landet sitt. I tillegg til å stå opp mot britene, oppfordrer han også andre til å delta i kampen: «Har dere ikke følelser for landet vårt som blir okkupert?» Mange av de andre somalierne føler seg imidlertid maktesløse og føler at det ikke er noe de kan gjøre «de sa vi vet, men hva kan vi gjøre.? «Britiske er sterk og har mange ting som de kan beskytte»». Teksten avsluttes med å fortelle at frihetskampen var vanskelig fordi britene hadde makt, men siden de hadde «veldig sterk kjærlighet for friheten og i landet», klarte somalierne å få friheten tilbake.

All handlingen i teksten foregår i Somalia, og det er spenninger og kamper mellom grupper og individer som er det sentrale elementet i teksten (frihetsbevegelsen mot kolonimakten, spenning mellom ulike somaliske grupperinger). Skriveren posisjonerer seg aktivt som en del av denne handlingen, noe som blir tydelig allerede i den første setningen: «Da Britene okkuperte vårt land i Somalia. Vi mistet mange folk som vi ikke skal glemme aldri». Selv om Fatima selv ikke har vært direkte involvert i krigen, blir den relevant fordi hun tar en tydelig rolle gjennom å inkludere seg selv med pronomen-bruken «vi». Hun posisjonerer seg som en somalier, men ikke som en hvilken som helst somalier. Hun tilhører den gruppen som er aktive og som vil kjempe mot urett. Spenningen mellom det rette og det gale er gjennomgående i teksten, og distinksjonen mellom «vi/oss» og «de/dem» tar utgangspunkt i denne spenningen. «Vi» vil kjempe aktivt for frihet, mens «de» enten er kolonimakten, som er en trussel mot frihet, eller passive somaliere som ikke vil kjempe. Ved å presentere konflikten i Somalia på denne måten viser Fatima at hun («vi») var, og er, aktivt involvert i frihetskampen. Det er kampen for frihet som er det sentrale i teksten, ikke at landet ble invadert og menneskene der var ofre. Fortiden fortolkes som et sted og en tid der handling og kamp står sentralt. I teksten er imidlertid ikke denne kampen over, men den fortsetter også i et framtidig perspektiv.

Relasjonen Fatima skaper til leseren, er preget av en hyppig bruk av imperativer og retoriske spørsmål (Eks: «Gjør hva dere vil», «Har dere ikke noen følelser i landet vårt som er okkupert?»). I tillegg formidler Fatima

kunnskaper og et komplekst ordforråd i teksten. Hun bruker ord som «kolonisere», «okkupere», «frihetsbevegelse» og «sivile». Dette gjør at hun framstår som kunnskapsrik og autoritær i møte med leseren. Samtidig ser vi at teksten formidler verdier som handling, frihet, rettferdighet, engasjement, fred, ikke-materielle verdier, selvstendighet, motstand og patriotisme.

Tekst 2: «Mørke livet ble fornedret til lyse livet»

(Oppgavetekst: «Skriv en skjønnlitterær tekst om et vendepunkt i livet»)

I denne teksten skriver Fatima om sin egen flukt fra Somalia, via Etiopia, til Norge. Det er primært tiden i Etiopia hun forteller om, og det som utgjør kjernen i fortellingen herfra, er hvordan de etiopiske ungdommene («de») mobbet de somaliske («oss»). I teksten beskrives alle etiopiere som rasister. For å få en slutt på mobbingen tar de somaliske ungdommene saken i egne hender. Etter å ha arrangert et møte der de «bestemte også hevnet oss», bestemmer de seg for å arrangere en demonstrasjon for å få slutt på mobbingen. Dette gjør imidlertid ikke at mobbingen stopper, tvert i mot øker den i omfang, og det blir flere mobbeepisoder og «vanskelig situasjon». Lærerne sier at de somaliske ungdommene må «integrerte i skole miljøet», men det nytter heller ikke. Fatima skriver videre at etter noen måneder «fikk jeg lov til å reise i Norge». I teksten omtaler Fatima Norge som et mye bedre land enn Etiopia. Ikke bare fordi hun ikke har noen problemer her, men fordi hun har laget en plan for framtiden. I Norge har alle «samme rettferdighet, her er jo demokrati land». Spesielt foreldrene og lærerne har hjulpet Fatima til å få et bra liv, og hun håper at hun skal «ha så resten av livet mitt. Jeg takker til Gud».

Handlingen i denne teksten er lagt til flere land (Somalia, Etiopia, Norge), og det er selve bevegelsen mellom landene som blir tematisert. I oppgaveformuleringen blir det etterlyst en beskrivelse av et vendepunkt, og denne kommer allerede i den første setningen i teksten: «Da jeg flyttet til Norge. Skjedde i livet mitt stor forendring. Jeg reiste ikke direkte i hjemme ladet mitt». Flukten fra Somalia, via Etiopia til Norge blir omtalt som at hun «flyttet» til Norge, noe som kan beskrives at individet selv har mer kontroll over handlingen enn det «å flykte» gjør. Det kan selvsagt tenkes at Fatima her blander ordene «flytte» og «flykte», men med bakgrunn i kunnskap om hennes bevissthet omkring ord og ordlæring, særlig innen dette området, tolker jeg det slik at hun har ment det slik det står skrevet. Hendelsene i Etiopia som teksten er sentrert rundt, blir alle beskrevet som begiv-

enheter der hun, og de andre somaliske ungdommene, spiller en aktiv rolle. For å få slutt på mobbingen tar de i bruk demokratiske og fredelige virkemidler. Gleden ved å komme til Norge handler både om at det er et sted med «demokrati og rettferdighet eller likt» og at det er et sted der hun kan lage en plan for framtiden. Dermed tematiserer hun sin egen innflytelse både på hendelsene i fortiden, men også på framtiden, hvor hun ser et potensial som kan bli utløst gjennom de mulighetene det norske samfunnet gir.

Også i denne teksten bruker Fatima setninger der hun gjennom direkte henvendelser til leseren formidler verdier som er viktige for henne (Eks: «Dersom andre stedet ikke har demokrati og rettferdighet eller likt, kan man oppleve flere ubehagelige ting»). Gjennom konkrete eksempler på mobbing og dårlig behandling viser Fatima at hun er en person som vil kjempe mot dette og arbeide for fred og demokrati. Teksten avsluttes med at hun uttrykker sin takknemlighet for at hun har kommet til Norge («Jeg takker til Gud»). Hun håper at hun skal ha det så bra resten av livet. Hun appellerer dermed til (den norske) leseren ved å skape en samhørighet og framstille seg selv som en takknemlig innvandrer.

Tekst 3: «Teknologien blir populær»

(Oppgavetekst: «Med datamaskiner og mobiltelefoner kan vi være pålogget og tilgjengelige hele tiden. Hva har dette å si for det livet vi lever? Skriv en sakpreget tekst. Lag tittel selv»)

Den tredje teksten til Fatima er den eneste sakpregede teksten i dette materialet. Her diskuterer hun forholdet mellom mennesker og datamaskiner og mobiltelefoner. Teksten er utformet som et leserinnlegg, og sjangeren åpner dermed for at skriveren kan – og skal – uttrykke sine egne meninger og synspunkter. I teksten argumenterer Fatima for at teknologi gjør at en kan holde kontakt med familie og venner på tvers av landegrenser. I tillegg kan en ved hjelp av internett få med seg nyheter og holde seg oppdatert. For gamle folk kan det være lettere å bruke mobiltelefon enn internett, og da kan de også høre stemmene til «nære folk». I tillegg gjør internett det mulig for (unge) folk å bli kjent med hverandre, og Fatima skriver selv at hun har venner i nesten hele verden som hun enten har fått eller holder kontakt med via internett. Internett gjør det også mulig å støtte land som har det vanskelig: «Mange ungdommer som kommer fra forskjellige land de diskuterer poletikk. Mange skriver kommentarer om rettferdighet. Og hvordan unge generasjonen kan endre verden». Dermed kan det å skrive på

nett gjøre det lettere å uttrykke meningene sine for mennesker som bor i land der ytringsfriheten er i fare. I tillegg til disse fordelene viser Fatima til ulemper med teknologien, som for eksempel at man kan bli lurt: «mange voksne menn bruker et blide [sic] som er ikke deres for å lure unge jenter».

Det «stedet» som handlingen her er sentrert rundt, er internett og teknologiens verden. Fatima beskriver imidlertid teknologien med utgangspunkt i erfaringer hun selv har gjort som flyktning. Internett og mobiltelefon representerer et grenseløst sted og, som i kraft av å være nettopp det, kan binde sammen mennesker som har kommet bort fra hverandre under krig og flukt. De motsetningene hun tematiserer, handler om generasjonsskiller (ung/gammel).

I denne teksten formidler Fatima tydelig sine meninger allerede i den første setningen («Jeg mener mobiltelefoner og datamaskiner hjelper folk, om mange ting som er viktig for livet»). Hun mener at teknologien i det store og hele gir mange muligheter, men hun advarer også mot noen farer. Dette kommer til uttrykk både som konkrete råd om bruk av internett og mobiltelefon, og som mer generelle advarsler om farlige situasjoner som kan oppstå («Jeg anbefaler unge jentene at de må være forsiktige det der»). Hun formaner ungdom til å unngå å bruke for mye tid på internett («Bruk tiden godt, og ikke bruk noen som ikke hjelper oss om noen i det hele tatt. Bruk det man kan få av noen»). Fatima avslutter innlegget med at vi er heldige som har teknologien i dag, og at den særlig har gevinster for mulighetene den gir til ytringsfrihet.

I teksten viser hun at hun har egne meninger, er kritisk og kan argumentere. I tillegg posisjonerer hun seg som ansvarlig og som en som har legitimitet til å gi råd til andre. Hun viser autoritet gjennom måten hun gir råd på og formidler verdier som selvstendighet, ytringsfrihet og samfunnsengasjement.

Tekst 4: Konsekvensene av uten ytringsfrihet

(Oppgavetekst: «Skriv en skjønnlitterær tekst der hovedpersonen opplever hvordan det er ikke å kunne uttrykke meningene sine. Lag en passende tittel»)

Den fjerde og siste teksten til Fatima handler også om ytringsfrihet, og også i denne teksten forteller hun om sine egenopplevde erfaringer, nå fra tiden da hun gikk i mottaksklasse i Norge. Her fikk hun en venninne fra Sør-Sudan som fortalte om hvordan situasjonen var der, og at det var vanskelig å gå på skole. Mange ble torturert og havnet i fengsel, og kvinner ble

voldtatt fordi de hadde «kjempet for det de hadde rett for at de fikk». Det var vanskelig å gå på skole, og faren til venninnen sier til politiet: «Vil dere denne generasjonen skal være også uten kunnskap?». I teksten til Fatima blir hun etter noen år oppringt av venninnen som forteller at landet har blitt fritt, noe de begge blir glade for.

Handlingen i teksten utspiller seg i Norge, men det er hendelser fra det afrikanske kontinentet som er i sentrum. Det er ikke Fatimas egen historie som blir fortalt, men snarere er handlingene som skjer i fortiden, sentrale. Foreldrene til venninnen «valgte å la være og ikke si» og moren uttaler «Verden ble forandret, vi må ikke stå forsett veien type oldefedrene våre sto». Betydningen av valg og aktive handlinger er derfor stor, og nødvendigheten av forandring blir vektlagt. Sentrale hendelser i fortiden blir omtalt som utløst av aktive valg, noe som også preger beskrivelsene av framtiden. Venninnene blir enige om at de skal studere hardt og «jobbe for svake folk som kan ikke si sine meninger». De aktive valgene framstår dermed som en rød tråd gjennom hele teksten.

Relasjonen som skapes med leseren, er også i denne teksten preget av at Fatima formidler verdier som er viktige for henne. Dette skjer både gjennom formidling av egne meninger («Det skal ikke være mer evighet i landet, heller ikke tortur og voldtekt») og gjennom replikker lagt i munnen til personer i teksten («Blodet renner som vann. Det er militæret vårt som dreper vårs unge folk»). Troen på at verden kan endres, blir tydelig gjennom appeller til leseren: «Vi må jobbe sammen, for å spre over landet rettferdighet og ytringsfrihet. Sånn kan vi ikke være forsett tålmodige, vi må våkne. Resten av verden er lys, bare vi er i mørket». Også her bruker Fatima ord som «å torturere», «å angi» og «ytringsfrihet». Ordene er sentrale i fortellingen, men står også i kontrast til språknivået ellers i teksten.

Kontekstuelle faktorer: Fatima i intervjuer og i klasserommet

Denne gjennomgangen av tekstene til Fatima viser hvordan hun posisjonerer seg selv som engasjert og kunnskapsrik i tekstene hun skriver. Dette gjør hun gjennom temaene hun tar opp (fred, ytringsfrihet, utdanning) og ved å fokusere på de aktive handlingene som sentrale elementer i historien. Hun framstår som kunnskapsrik ved at hun forteller om politiske forhold og også gjennom bruk av et avansert ordforråd, hvor hun bruker ord som «å kolonisere», «frihetsbevegelse», «torturere», «demokrati» og «rettferdighet». Disse ordene kan beskrives som nøkkelord i tekstene, da de gjør det mulig for Fatima å formidle relativt komplekse handlingsforløp og meninger, til tross for at språket hennes ellers er preget av uregelmessig syntaks

og bøyningsmønster, samt ortografiske feil. I intervju med Fatima kommer det fram at hun har lært seg disse ordene som en del av en bevisst taktikk for å bli flinkere i norsk og at hun har fått hjelp fra en onkel som har lang botid i Norge, høy utdanning og, ifølge Fatima, gode norskkunnskaper. Når Fatima har disse ordene tilgjengelige i den språklige verktøykassen sin, setter det henne i stand til å diskutere forholdsvis komplekse fenomener, samt formidle tanker, meninger og verdier som konstruerer hennes identiteter i større grad enn de andre ferdighetene hennes i det norske språket. Disse forholdene kan sees i sammenheng med det som har blitt beskrevet som et gap mellom opplevd og uttrykt identitet hos voksne andrespråksinnlærere, altså at en mangler språklige verktøy for å konstruere de identitetene en selv opplever at en har (Kramsch 2009).

Fatima har også andre strategier for å bli en bedre skriver på andrespråket. Hun (sier at hun) jobber mye med grammatikkøvelser og leser norske tekster på fritiden. Dette ser hun på som den beste måten å lære norsk. Fatima har også en formening om at språklige ferdigheter i stor grad er resultat av personlig innsats, og hun har en forestilling om at hvis hun bare jobber hardt nok, blir hun flink.

Gjennom tekstene Fatima skriver, ser vi at hun posisjonerer seg som engasjert og handlekraftig, og i tillegg viser at hun er opptatt av moral og verdier som demokrati, rettferdighet og ytringsfrihet. I intervjuene legger hun vekt på det samme, men posisjonerer seg i større grad som en «god student» og en «god innvandrer». Dette gjør hun ved å snakke om hvor mye hun jobber med skolearbeid, og hvor takknemlig hun er for å ha kommet til Norge, et land hun mener representerer gode verdier. I klasserommet posisjonerer Fatima seg som aktiv og engasjert. Dette gir seg utslag i at hun kan diskutere faglige spørsmål i klassen, men først og fremst i at hun posisjonerer seg som en pratsom spilloppmaker og en «kul» medelev. Ved å studere Fatimas tekster, hennes opptreden i klasserommet og hennes utsagn i intervjusituasjonene, blir det dermed tydelig at hun i alle tilfeller er en aktivt handlende person, men at dette kommer til uttrykk på ulike måter i de ulike kontekstene.

En dialogisk forståelse av Fatimas aktørskap

Gjennomgangen av Fatimas tekster, supplert med informasjon fra intervjuer og klasseromsobservasjoner, danner grunnlaget for den videre diskusjonen om hvordan Fatimas aktørskap kan forstås ut fra en dialogisk tilnærming. Aktørskap blir i denne analysen betraktet som en interaksjon mellom individuelle og sosiale prosesser. Hvordan Fatima skriver om tid og rom, blir

dermed analysert i sammenheng med noen av de diskursive rammene for skrivingen hennes.

Tekstene til Fatima har noen tydelig trekk når det gjelder måten hun framstiller tidligere hendelser på og hvordan hun betrakter fremtiden. De fleste fortidige hendelsene Fatima skriver om, blir beskrevet som resultat av aktive handlinger. Krigen i Somalia ble møtt med motstandskraft (tekst 1), Fatimas egen flukt blir beskrevet som «flytting» (som kan vise til en mer selvvalgt handling enn «å flykte»), og hun ser på seg selv som heldig som kom til Norge (tekst 2). I møte med teknologien oppfordrer hun andre ungdommer til å ta aktive valg med tanke på hvordan de bruker internett og mobiltelefon (tekst 3). Gjennom beskrivelsen av kampen for utdanning, som foreldrene til venninnen gikk gjennom, viser hun at situasjoner kan endres gjennom handling (tekst 4). I beskrivelsene av fremtiden fokuserer hun på det potensialet som ligger her gjennom at frihet kan oppnås (tekst 1), fremtiden kan planlegges i et demokratisk land (tekst 2), teknologien gir mange muligheter for flyktninger (tekst 3), og sammen med venninnen kan hun «endre noe av i verden» (tekst 4). I tillegg til å vektlegge de aktive valgene i tekstene sine, formidler hun også autoritet og kunnskap i relasjon med leseren. Hun viser et avansert ordforråd knyttet til sentrale temaer i tekstene, og hun gjør sitt eget standpunkt tydelig gjennom imperativer og retoriske spørsmål.

Ved bruk av de romlige og temporale elementene i teksten fokuserer Fatima på påvirkningskraften, eller ansvaret, for handlinger i fortiden og på potensialene som ligger i fremtiden. Verdiene som Fatima reflekterer i tekstene sine, er blant annet *frihet*, *demokrati*, *yringsfrihet* og *utdanning*. Disse avspeiler hegemoniske diskurser i den generelle delen av læreplanen (K06), og dermed viktige verdier i det norske samfunnet, siden én av skolens viktigste oppgaver er å være en sosialiseringsarena. Gjennom å tolke oppgavetekstene så fritt (for eksempel skrive om krigen i Somalia når hun «skulle» skrive om kjærlighet) gjør Fatima det mulig å skrive om det hun er opptatt av, og hun viser *selvstendighet*. Også i det tematiske innholdet i tekstene blir selvstendighet og evnen til å gå egne veier, trukket fram som viktig. Dette er også verdier vi har sett kommer fram i læreplanen, og som gjenspeiles i resultater fra KAL-prosjektet (Berge 2005, Evensen 2003). Som nevnt ovenfor, har forskning avdekket at utdanning spiller en sterk rolle blant den somaliske innvandrerbefolkningen (Henriksen 2007, Holm 2011). Fatima forholder seg aktivt til denne diskursen gjennom måten hun appellerer til leseren om at utdanning er viktig og kan skape muligheter for fremtiden. Samtidig viser rapporter at somaliere i Norge er en ung innvandrergruppe som statistisk sett har lite utdanning, og at dette spesielt gjelder

somaliske kvinner (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009). Fatima forholder seg ikke i så stor grad til eventuelle forventninger eller fordommer hun møter i storsamfunnet som somalisk kvinne. I et intervju påpeker hun at noen kommenterer at hun går med hijab, noe som er ubehagelig, men ikke avgjørende for hennes trivsel.

Fatima posisjonerer seg dermed i tråd med «det norske» og utfordrer deler av det som kan kalles «det somaliske i det norske», for eksempel gjennom å ytre ønske om å prioritere utdanning. Samtidig har alle tekstene til Fatima elementer hentet fra hennes somaliske bakgrunn. Hun tematiserer krigen i Somalia, flukten derfra, hvordan teknologi kan være til hjelp for mennesker som har kommet bort fra hverandre, og tiden hun hadde i mottaksklasse sammen med sin sudanske venninne. Hennes fortid utgjør ikke en trussel mot hennes identitetskonstruksjoner slik de framstår i tekstene hun produserer, men brukes tvert i mot aktivt når hun posisjonerer seg i tekstene.

Tekstene til Fatima reflekterer dermed både det som kan betraktes som dominerende diskurser i den norske opplæringskonteksten, og de kan relateres til hennes somaliske fortid. Gjennom måten hun skriver på, utgjør hun ingen trussel mot «det norske». Fatima utfordrer verken «norske» verdier eller måten å skrive på i den norske skolen. Tvert i mot omfavner hun mulighetene hun har fått i Norge gjennom det norske opplæringstilbudet. Slik sett distanserer hun seg fra den mediaprojisererte «somaliske kvinnen», men presenterer seg i stedet som det som kan (i en norsk diskurs) betraktes som en «sterk, somalisk kvinne». Dermed utfordrer hun en eventuell stereotypifisering knyttet til «det somaliske i det norske», nettopp gjennom å uttrykke verdier som harmonerer med de som er rådende i den norske opplæringskonteksten. En kan dermed si at Fatima (bevisst eller ubevisst) utfordrer det som jeg her har kalt diskursen «det somaliske i det norske».

Jeg vil derfor argumentere for at Fatima i tekstene posisjonerer seg i nær kobling til «det norske», samtidig som hun utfordrer noen av de medieprojiserte bildene og antakelsene om «det somaliske i det norske». I den sammenhengen skriver hun dessuten om fortidige hendelser som noe hun tar ansvar for og om det somaliske som noe hun er stolt av. Hun skriver om framtiden som et sted med muligheter. På den måten skjer det dialogiske samspillet i et spenn mellom ulike diskurser og erfaringer på en måte som gir Fatima

[...] the appearance of a being who is acting independently in the world because he or she is a particular kind of individual, rather than someone who is positioned as such in and through a web of ideological discourses

regarding personhood and responsibility. (Miller 2010:468, Davies 1991)

Når Fatimas aktørskap blir studert i relasjon til de diskursive rammene hun er omgitt av, blir det tydelig at aktørskap ikke blir gjenkjent isolert fra konteksten det er en del av. Aktørskap må betraktes som en relasjonell og dynamisk størrelse som forhandles fram gjennom at skriveren skaper et rom og viser en sammenhengende framstilling av seg selv (Dufva og Aro 2015:38). Nettopp opplevelsen av at Fatima framstår med kontinuitet, gjør at hun bevarer sin integritet i det nye språksamfunnet. Samtidig henvender hun seg mot «det norske», og hennes aktørskap kan dermed kobles både til hennes integritet og til hennes evne til å bli integrert.

For at Fatima skal ha mulighet til å vise aktørskap, er det altså nødvendig at omgivelsene gjenkjenner hennes forsøk på dette – og gir henne mulighet til å spille aktørskapet ut. Det er slik sett ikke gjennom motstand til gjeldende diskurser Fatimas aktørskap blir tydelig, et trekk ved aktørskap blant annet Canagarajah (1999) har fokusert på, men tvert i mot gjennom å gå i dialog med de diskursene som det nye språket representerer. Hun viser en kompetanse til å gjøre seg selv til en aktiv og gjenkjennelig deltaker i dialoger på ulike arenaer og er avhengig av et samspill med den sosiale konteksten for at dette skal bli mulig. De individuelle og sosiale prosessene blir dermed begge viktige i den dialogiske tilnærmingen til aktørskap – og for forståelsen av Fatimas aktørskap. På denne måten ser vi at analysen har lagt grunnlag for å kunne definere aktørskap som *evnen til å skape et rom i teksten og forhandle seg fram til å bli en gjenkjennelig, og dermed en verdig, partner i den aktuelle dialogen.*

Pedagogiske implikasjoner

De pedagogiske implikasjonene denne studien kan gi, er knyttet til synet på språkinnlæringen og hennes ressurser og til hvordan disse blir møtt i opplæringen. I studien av Fatimas skriving har analysen av aktørskap vist at hun har mange ressurser som hun tar i bruk i skrivingen sin. Disse kom for eksempel til syne gjennom «nøkkelordene» hun tar i bruk. Disse har hun bevisst lært med hjelp fra en onkel, med det uttrykte formålet å bli bedre i norsk. I analysen i denne artikkelen blir det tydelig at nøkkelordene også hjelper henne til å skrive om emner som betyr noe for henne og til å (re)konstruere ønskede identiteter (som en flittig student, en god samfunnsborger, et moralsk individ). I tillegg gjør ordene at hun overvinner noen av de

syntaktiske og morfologiske begrensingene hun har, og gir henne på den måten språklig selvtilitt (i et intervju sier hun: «Og så skrev jeg mange ord som er vanskelige. Ikke for meg, men for mange elever»). Onkelen som har hjulpet henne med å lære ordene, blir dermed betydningsfull på flere områder. Med sine norskkunnskaper og sin kjennskap til det norske samfunnet, spiller han en viktig rolle for henne både rent språklig, men også som en brobygger mellom ulike kulturelle uttrykksformer. Med et sosiokulturelt uttrykk kan en si at hans rolle kan beskrives som en stillasbygger, som en som hjelper Fatima ved å ta utgangspunkt i det hun kan og det hun er interessert i. Samtidig viser denne studien at også de diskursive rammene som (implisitt og eksplisitt) er en del av opplæringen og samfunnet denne er en del av, har betydning for hvilke identitetsposisjoner som er tilgjengelige. Dette har igjen konsekvenser for elevens mulighet til å utøve aktørskap, forstått som muligheten til å bli gjenkjent som en dialogpartner i den aktuelle diskursen.

Avslutning

Som nevnt har aktørskap i økende grad blitt studert i andrespråksstudier, og begrepets betydning for å forstå andrespråklæring har blitt vektlagt (Pavlenko og Lantolf 2000). I tillegg til de pedagogiske implikasjonene som er diskutert over, bidrar begrepet med å gi et utfyllende perspektiv på andrespråklæring og kan slik bidra til andrespråksfeltet generelt. Siden det å lære et andrespråk i stor grad handler om identitet og sosialt samspill, har det blitt beskrevet som annerledes enn andre læringsprosesser (Williams 1994). Det å bli en del av et nytt språkfelleskap krever at en (re)konstruerer en forståelse av seg selv (Pavlenko og Lantolf 2000, Kramsch 2009) og får dermed konsekvenser for identitetsutvikling. I Fatimas tilfelle ser vi at hun konstruerer seg selv som en som i utgangspunktet er forankret i en somalisk fortid, men hun omfavner også mulighetene det nye språksamfunnet gir henne og utfordrer noen forventninger til henne som finnes her. Dermed tydeliggjør hun en motivasjon og vilje til å (gjen)skepe sin identitet, noe som igjen er grunnlaget for å oppnå «the ultimate attainment in second language learning» (Pavlenko og Lantolf 2000:169). Dette aspektet ved språklæring kan aktørskap i særskilt grad fange opp, noe som gjør det spesielt anvendelig i forståelsen av andrespråklæring.

I denne studien er aktørskap forstått innenfor et dialogisk rammeverk. Gjennom å vise hvordan Fatimas aktørskap blir synlig i relasjon til diskursene hun er en del av, kan en argumentere for at før de kan utfordre dis-

kursene de er i ferd med å bli en del av, må nye skrivere gjøre seg selv til deltakere i skrivekulturen. Aktørskap handler med dette utgangspunktet ikke først og fremst om å gjøre motstand til de eksisterende diskursene, men om å forhandle om dem gjennom dialog. I forbindelse med beskrivelsen av Fatimas aktørskap som er gjort i denne teksten, er det imidlertid også viktig å understreke at den er gjort med utgangspunkt i hennes nåværende situasjon, der hennes tekster primært er skrevet med tanke på at de skal vurderes. Disse vurderingene har betydning for hennes umiddelbare og nære framtid fordi de legger grunnlag for avgangskarakterene i norskfaget, som igjen får betydning når hun skal søke på videregående skoler, og, i forlengelsen av dette, hennes framtidsmuligheter.

Sfard (1998) viser hvordan læring kan forstås både som tilegnelse og deltakelse. Ved å betrakte læring ut fra en deltakelsesmetafor tydeliggjøres det at læring handler om å bli medlem av et nytt fellesskap. Dette åpner også muligheten for å betrakte (andre)språks-kompetanse som noe mer enn fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter. En studie av ungdommer med somalisk bakgrunn i England viste nettopp at deres språkkompetanse ikke først og fremst handlet om målbare ferdigheter, men om en evne til posisjonering i et «rom» (positioning in space) (Valentine mfl. 2009). Språket i seg selv er dermed ikke et fullstendig bilde av målet med språklæringen. Like viktig er det at andrespråksbrukeren finner et rom og en forhandlingsposisjon som gjør det mulig å utøve aktørskap. En kan si det handler om å finne «[t]he link between composing a text and composing a place for oneself in the social world» (Dyson 1993:229). Slik kan en vise seg som en deltaker i det nye språksamfunnet, noe som igjen genererer muligheter og motivasjon til videre språklæring.

Som vist i denne teksten, er det ikke nok å studere andrespråksinnlæreren isolert fra den kulturelle og sosiale konteksten. De diskursive rammene rundt språklæringen er tydelige som (skjulte) verdier og normer knyttet opp til hvordan eleven skriver, og er noe andrespråksinnlæreren hele tiden må forholde seg til. Dermed må utformingen av tekstoppgavene, normene og forventningene til hva en god tekst er, samt elevenes bevissthet om dette, også tas med i betraktningen når en studerer elevens skrivning i en opplæringskontekst. Samfunnets, eller lærerens, forventninger til for eksempel en ung, somalisk kvinne uten utdanning kan legge noen føringer på hvordan opplæringen skjer (se for eksempel Wedin 2015). Ved å betrakte andrespråksskriverens individuelle historie og unike prosjekter, kan en få dypere innsikt i hvilke ressurser skriveren har, og på hvilke måter en kan finne det «rommet» hvorfra hun/han kan utøve aktørskap og dermed utvikle seg som skriver på et andrespråk.

Note

1. Læreplanen i norsk er revidert etter at jeg samlet inn datamaterialet. Jeg refererer derfor til den gamle versjonen som gjaldt i perioden 1.aug. 2010 – 1.aug. 2013.

Litteratur

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30(1), 109–37.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009. *Somaliere i Norge. En arbeidsgrupperapport*.
- Bakhtin, Mikhail M. 1990. *Art and answerability: Early Philosophical Essays*. M. Holquist (red.) og V. Liapunov (overs.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. 1993. *Toward a philosophy of the act*. M. Holquist (red.) og V. Liapunov (overs.) Austin, Texas: University of Texas Press.
- Berge, Kjell Lars 2005. Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I L.S. Evensen, K.L. Berge, F. Hertzberg og W. Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse, bind 2*. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Bigelow, Martha og King, Kendall A. 2014. Somali immigrant youths and the power of print literacy. *Writing Systems Research* 6(2), 1–16.
- Block, David 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Canagarajah, A. Suresh 1999. On EFL Teachers, awareness, and agency. *ELT Journal* 53(3), 207–14.
- Davies, Bronwyn 1991. The concept of agency: A Feminist Poststructuralist Analysis. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice* 30, 42–53.
- De Fina, Anna 2015. Afterword. I P. Deters, X. Gao, E. Miller og G. Vitanova (red.). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning. Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 271–277.
- Dufva, Hannele og Mari Aro 2015. Dialogical View on Language Learner's Agency: Connecting Intrapersonal with Interpersonal. I P. Deters, X. Gao, E. Miller og G. Vitanova (red.). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning. Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–54.
- Dörnyei, Zoltán og Ema Ushioda 2013. *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.

- Dyson, Anne Haas 1993. *The Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.
- Evensen, Lars Sigfred 2003. Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport juni 2003. Forskningsrådet: NTNU.
- Fangen, Katrine 2008. *Identitet og praksis : etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gee, James P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Kristin 2007. *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hicks, Deborah 2000. Self and Other in Bakhtin's Early Philosophical Essays: Prelude to a Theory of Prose Consciousness. *Mind, Culture, and Activity* 7, 227–42.
- Holm, Inger Marie 2011. *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø.
- Horst, Cindy, Faiza K. Ibrahim, Brandon Baumbach, Marian Hussein, Hawa Muuse og Sundus Osman 2013. Somalis in Oslo. I *At home in Europe: Somalis in European Cities*. New York: Open Society Foundations.
- Kramsch, Claire 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kunnskapsdepartementet 2006. Generell del av læreplanen, lastet ned 20.05.15: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet 2010. Læreplan i norsk, lastet ned 20.05.15 [gjelder for perioden 1.august 2010–1.august 2013]. http://www.udir.no/Upload/lareplaner/5/Norsk_med_synlige_endringer.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet 2013. Læreplan i norsk, lastet ned 20.05.15 [gjelder fra 1.august 2013]. <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/>
- Lantolf James P. og Steven L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leander, Kevin M. 2004. «They Took Out the Wrong Context»: Uses of Time-Space in the Practice of Positioning. *Ethos* 32(2), 188–213.
- Lidén, Hilde 2001. Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén og H. Vike (red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo:

Universitetsforlaget, 68–85.

- Miller, Elizabeth R. 2010. Agency in the Making: Adult Immigrants' Accounts of Language Learning and Work. *TESOL Quarterly* 44(3), 465–87.
- Miller, Elizabeth R. 2014. *The Language of Adult Immigrants: Agency in the Making*. Bristol: Multilingual Matters.
- Olsen, Bjørn 2015. Unge med innvanderbakgrunn i arbeid og utdanning 2013. Eksklusive EØS-/EU-innvandring. Statistisk Sentralbyrå 2015/7.
- Pavlenko, Aneta og James P. Lantolf 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. P. Lantolf (red.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–77.
- Rosén, Jenny 2013. När de illiterata kom till Sverige. Språk, lärande och identitet inom Sfi. I Å. Wedin og C. Hedman (red.). *Flerspråkighet, literacitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, 145–68.
- Sfard, Anna 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27(2), 4–13.
- Sullivan, Paul og John McCarthy 2004. Toward a Dialogical Perspective on Agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34(3), 291–309.
- Swain, Merrill og Ping Deters 2007. '«New» Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *The Modern Language Journal* 91, 820–36.
- Thorshaug, Kristin og Stina Svendsen 2014. Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsssituasjon. NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering.
- Tronstad, Kristian Rose 2009. *Opplevd diskriminering blant innvandrere med bakgrunn fra ti ulike land*, Statistisk sentralbyrå 2009/47.
- Vitanova, Gergana, Elisabeth R. Miller, Xuesong (Andy) Gao og Ping Deters 2015. Introduction to Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches. I G. Vitanova, E. Miller, X. Gao og P. Deters (red.). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning. Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 1–17.
- Valentine, Gill, Deborah Sporton og Kathrine Bang Nielsen 2009. The spaces of language: the everyday practices of young Somali refugees and asylum seekers. I J. Collins, S. Slembrouck og M. Baynham (red.). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*. London: Continuum, 189–206.
- Van Lier, Leo 2008. Agency in the classroom. I J. P. Lantolf og M. E. Poehner (red.). *Sociocultural theory and the teaching of second lan-*

guages. London: Equinox, 163–189.

Wedin, Åsa 2015. Skrivande bland unga vuxna som invandrat som ensamkommande barn. I A. Golden og E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring, elevenes stemmer*. Oslo: Cap-pelen Damm.

Williams, Marion 1994. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology* 11, 77–84.

Aarvik, Marte-Marit 2009. *Likeverd og verdien av likhet. En idéhistorisk studie av det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene fra perioden 1937 til 1987*. Masteroppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo.

Abstract

«Writing A Space for Oneself» A Study of Agency in Second Language Writing

In this article the concept of 'agency' in second language writing is investigated and I discuss to what extent this is a fruitful approach to explaining and highlighting central aspects of second language writing. It is a case study of the writing of 'Fatima', a 19 year old immigrant student of Somalian origin who has lived in Norway for four years. The data consists of texts that Fatima has written in the subject Norwegian as well as interviews and classroom observations I conducted. The research relies thus on an ethnographic fieldwork carried out in a class of students with diverse backgrounds. This class attended a program to achieve lower secondary education («Grunnskoleopplæring for minoritetsspråklig ungdom»). In the article I argue that finding a space from where you can perform agency is a crucial part of writing in a second language.

Keywords: *Second language writing, Agency, Dialogism*